



Haataja Suvi & Karhula Henna

”Jokainen lapsi on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on”

– Yksilöllisyys varhaiskasvatuksessa

Kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatus
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Jokainen lapsi on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on”- Yksilöllisyys varhaiskasvatuksessa (Henna Karhula & Suvi Haataja)

Kandidaatintutkielma, 28 sivua

Huhtikuu 2019

Kandidaatintutkielmamme käsittelee narratiivisen kirjallisuuskatsauksen keinoin yksilöllisyyden huomioimista varhaiskasvatuksessa. Tutkielmamme pohjalla toimii Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016), jota täydentää aiheesta tehty tutkimus ja kirjallisuus. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa yksilöllisyys tulee esille useissa kohdissa, mistä voi päätellä, että yksilöllisyyden huomioon ottaminen on tärkeää varhaiskasvatuksen arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 19) todetaan muun muassa, että ” Jokainen lapsi on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisenaan kuin hän on. Jokaisella lapsella on oikeus tulla kuulluksi, nähdyksi, huomioon otetuksi ja ymmärretyksi omana itsenään sekä yhteisönsä jäsenenä.”

Tutkielmassa käsittelemme yksilöllisyyden huomioimiseen liittyvien tekijöiden lisäksi hieman myös muutamaa tekijää, joiden alle yksilöllisyys on vaarassa joissain tilanteissa jäädä, eli sukupuolta, monikulttuurisuutta ja ikää. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan yksilöllisyys tulee huomioida toimintakulttuurissa, joka kattaa muun muassa oppimisympäristön ja -käsityksen, työtavat ja vuorovaikutuksen. Nämä samat tekijät nousivat esille myös tutkimusmateriaaleissa, joita tutkimusta varten kävimme läpi. Toimintakulttuuria tulee muokata siten, että se ottaa huomioon erilaiset tarpeet, joita lapsilla on. Varhaiskasvatuksen oppimiskäsityksen tulee huomioida muun muassa lasten kiinnostuksen kohteet ja oppimisympäristön sekä lapsiryhmän moninaisuus ja yksilölliset tarpeet. Työtavoista esille yksilöllisen huomioimisen kannalta nousi havainnointi ja dokumentointi. Tavalla, jolla kasvattaja kohtaa lapsen sekä on hänen kanssaan vuorovaikutuksessa voi tulkita olevan myös vaikutuksensa.

Avainsanat: Yksilöllisyys, varhaiskasvatus, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Tutkimuksen toteutus	6
3	Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä	8
3.1	Varhaiskasvatus	8
3.2	Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet	8
3.3	Yksilö ja yksilöllisyys	10
4	Yksilöllisyyden huomioimisen paikkoja varhaiskasvatuksessa	11
4.1	Sukupuoli	11
4.2	Monikulttuurisuus	13
4.3	Ikä	14
5	Toimintakulttuuria kehittämällä kohti yksilöllistä huomioimista.....	16
5.1	Oppimiskäsitys ja -ympäristö yksilön huomioimisessa	16
5.2	Erilaiset ryhmämuodot yksilön huomioimisessa	18
5.3	Kasvattajan ja lapsen välinen suhde yksilöllisyyden huomioimisen perustana	21
5.4	Havainnointi ja pedagoginen dokumentointi pohjana yksilölliselle huomioimiselle.....	23
6	Tutkielman johtopäätökset ja pohdinta	26
	Lähteet	29

1 Johdanto

Kandidaatintutkielmamme käsittelee yksilöllisyyttä varhaiskasvatuksessa. Tutkimme, millaisia tekijöitä yksilöllisen huomioimisen taustalta löytyy. Tämän lisäksi tutkimme, mitä yksilöllisen huomioimisen tulee olla Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan, ja tarkastelemme, miltä tästä asiakirjasta nousevat seikat näyttäytyvät jo olemassa olevassa tutkimuksessa ja kirjallisuudessa. Päiväkodin lapsiryhmät ovat moninaisia, ja moninaisuutta lapsiryhmään tuovat esimerkiksi lasten ikä, sukupuoli ja monikulttuurisuus. (Eerola-Pennanen & Turja, 2017.) Tutkimuksessamme käsittelemme hieman myös näitä tekijöitä, sillä lapsen yksilöllisyys on joskus vaarassa jäädä näiden seikkojen alle. Esimerkiksi samaa syntyperää olevia lapsia saatetaan kohdella yhtenä ryhmänä sen sijaan, että heidät huomioitaisiin yksilöinä (Paavola, 2007, 122).

Varhaiskasvatuksen toteuttamisen pohjalla toimii Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016, 19), jonka mukaan lapsi on arvokas sellaisenaan kuin on ja hänellä tulee olla oikeus muodostaa käsitystä itsestään ja identiteetistään hänen omista lähtökohdistaan käsin. Lasten yksilöllisyyden huomioiminen tulee esille Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) useissa kohdissa, kuten lapsen kehityksen ja oppimisen polusta, lapsuuden itseisarvosta, lapsuuden oikeuksista ja oppimiskäsityksistä kirjoitettaessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on velvoittava asiakirja, joten yksilölliseen huomioimiseen liittyvien tekijöiden nostaminen esille on tärkeää.

Mielenkiintomme aiheeseen on herännyt eri lapsiryhmissä, esimerkiksi harjoitteluissa ja töissä ollessamme, ja niissä oloaikana ryhmien toimintaa sekä niin lapsia kuin kasvattajiakin havainnoimalla. Havaintojemme perusteella meistä on usein kuitenkin tuntunut siltä, että aikuisella on mahdollisuus olla luonteeltaan esimerkiksi hajamielinen, mutta kaikkien lasten odotetaan noudattavan samanlaista kaavaa ja toimivan samalla tavalla. Havaintomme ovat saaneet meidät pohtimaan muun muassa sitä, yritämmekö me kasvattajat muokata kaikista lapsista samanlaisia, esimerkiksi ”tehokkaasti toimivia yksilöitä”. Kallialan (2012, 38) mukaan ”normaalin” päiväkotilapsen on oltava mahdollisimman itsenäinen ja sosiaalinen. Päiväkodissa omatoimisuus on arvossaan. Kasvattajat pääsevät sitä vähemmällä, mitä itsenäisempiä lapset ovat. Myös Ahonen (2017) nostaa esille kysymyksen ”Onko meillä mielessämme tiukat raamit, joiden sisään haluamme lasten mahtuvan?” ja painottaa harvan lapsen mahtuvan näin kapeaan muottiin. Yksilöl-

lisiä persoonallisuuspiirteitä ei tule asettaa arvojärjestykseen keskenään. Ihmisen ominaisuutena ujous on yhtä hieno piirre kuin sosiaalisuuskin. Luopumalla kapeasta määritelmästä ideaalilapselle, voidaan toteuttaa varhaiskasvatusta, joka ottaa huomioon kaikki lapset omina arvokkaina yksilöllisin itsenään.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) velvoitetaan jokaiselle lapselle oikeus suunnitelmalliseen ja tavoitteelliseen kasvatukseen ja hoitoon. Jokaiselle lapselle laaditaan yksilölliset Varhaiskasvatussuunnitelmat, jossa lähtökohtana on lapsen etu ja tarpeet. On kuitenkin hyvä muistaa, että lapsen Varhaiskasvatussuunnitelma asiakirjana ja ohjausdokumenteissa on eri asia, kuin sen toteutuminen arjessa (Alasuutari, 2010, 16). Vaikka Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on määräävä asiakirja, jonka opetushallitus on luonut varhaiskasvatuksen toiminnan suunnittelemisen ja toteuttamisen pohjaksi, ei se vielä tarkoita sitä, että kaikkialla varhaiskasvatuksessa nämä asiat toteutuvat. Tavoitteemme on, että tutkimuksemme auttaisi sekä meitä että muita varhaiskasvatusalan ammattilaisia näkemään yksilöllisyyden huomioimiseen vaikuttavat asiat, sillä niiden kautta on helpompi lähteä arvioimaan ja kehittämään myös omaa toimintaa päiväkodin lapsiryhmissä.

Aihe on tärkeä myös sen ajankohtaisuuden vuoksi. Vuonna 2015 varhaiskasvatuslakiin tehtiin muutos, jonka seurauksena lapsi-kasvattaja suhdeluku nousi yhdestä kasvattajasta ja seitsemästä lapsesta, yhteen kasvattajaan ja kahdeksaan lapseen. Varhaiskasvatuksen laatu ja ryhmäkoot olivat silloin laajasti yhteiskunnallisen keskustelun aiheena. Esimerkiksi vanhemmat esittivät silloin huolensa. Nurmijärven uutisessa (2015), “EI varhaiskasvatuksen leikkauksille- vanhemmat vaativan laatua Nurmijärven päivähoitoon”, vanhempaintoimikunnat kirjoittivat huolensa yksilöllistä huomiota ja tukea kohtaan. Lähiaikoina ryhmäkoot ovat nousseet uudestaan vahvasti esille esimerkiksi artikkelissa “Varhaiskasvatuksen ryhmäkoot ovat liian suuria” (Uotila, 20.4.2018), jossa artikkelin pohjana oli kysely “Ei leikkirahaa. Taistelu lastentarhanopettajien palkkojen puolesta”-kansanliikkeelle. Kyselyn mukaan suuren ryhmäkoon takia jää vähemmälle muun muassa lapsen kuuleminen sekä yksilöllisten tarpeiden huomioiminen.

2 Tutkimuksen toteutus

Tutkimustyömme on narratiivinen kirjallisuuskatsaus. Sen avulla pyrimme muodostamaan laajan kuvan aiheestamme, joka onkin narratiivisen kirjallisuuskatsauksen ominaispiirre (Salminen, 2011, 7). Haluamme keskittyä kirjallisuudessa yksilöllisyyteen, ja siihen, miten se näkyy Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) ja tutkimuksissa. Tavoitteenamme on narratiivisen yleiskatsauksen tavoin tiivistää aiempia tutkimuksia ja asiakirjoja. Tämä auttaa myös ajantasaistamaan jo tehtyä tutkimustietoa. (Salminen, 2011, 7.)

Aloitimme tutkimuksemme tarkastelemalla Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita yksilöllisyyden näkökulmasta. Yksilöllisyys nousee esille Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa useissa eri kohdissa. Yksilö-alkuisia sanoja löytyy useita (15 kpl), samoin kuin ilmaisuja ”jokainen lapsi”, ”lapsella” tai ”jokaisella lapsella” (yht. 15 kpl), joiden tulkitsimme myös tarkoitettavan lasta yksilönä.

Tutkimuskysymyksemme on:

Mitkä tekijät vaikuttavat lapsen yksilölliseen huomioimiseen varhaiskasvatuksessa?

Toteutimme tutkimuksemme parityönä, joten kävimme tutkimuksen aikana useita neuvotteluita muun muassa havainnoistamme ja näkemyksistämme. Parityö toi mahdollisuuksia monipuolisuuteen ja laajempiin näkemyksiin. (Eskola & Suoranta, 1998, 70.) Toteutimme tutkimukses- samme siis tutkijatriangulaatiota, jolla tarkoitetaan moninäkökulmaisuu- tta. Tämä myös lisäsi tutkimuksen luotettavuutta, kun parityöskentelyllämme saimme yhden näkökulman sijasta kaksi näkökulmaa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 15.)

Aloitimme tutkimusprosessimme hyvissä ajoin ennen työmme valmistumiselle asettamaamme takarajaa, jotta meillä olisi aikaa prosessoida tutkimaamme rauhassa ja ottaa tarvittaessa myös etäisyyttä tutkimuksen tekemiseen. Yhtenä laadullisen tutkimuksen perusvaatimuksista pidetäänkin sitä, että tutkijalla on riittävästi aikaa tutkimuksensa tekemiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2017). Haluamme tutkimuksemme olevan mahdollisimman ajantasainen ja korkeatasoinen, joten pyrimme etsimään työhömmme mahdollisimman tuoreita ja alkuperäisiä lähteitä. Nyrkkisääntönä tutkimuksemme toteutuksessa on ollut se, että kirjallisuus on liian vanhaa, mikäli se on tehty yli 10 vuotta sitten. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Yksilöllisyys aiheena on laaja, joten tutkielmassamme tulee esille vain osa yksilöllisyyden huomioimiseen liittyvistä tekijöistä. Yksilöllisyyttä määriteltäessä, nousee myös yhteisöllisyys usein vastapainoksi esille, sillä kasvattajan täytyy tuntea tietysti kukin lapsi yksilönä, mutta toiminnan tapahtuessa ryhmässä, on tarpeellista tarkastella lapsia ryhmän suhteissa. (Vuorisalo & Eerola-Pennanen, 2017.) Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016, 19) mukaan lapsella on oikeus yhteisöllisyyteen ja ryhmään kuulumiseen. Kandidaatintutkielman laajuuden rajallisuuden vuoksi meidän oli kuitenkin rajattava aiheemme käsittelemään vain yksilöllisyyttä.

Päätimme selkeyden vuoksi käyttää tutkimuksessamme varhaiskasvatuksessa lasten kanssa työskentelevistä aikuisista yhteistä nimitystä kasvattaja, sillä emme kokeneet Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin tai muuhun tutkimusmateriaaliin tutustumisen perusteella tarpeelliseksi erotella ammattinimikkeitä. Tutkimuksessamme esille tulevien asioiden voidaan näin ollen ajatella pätevän kaikkien varhaiskasvatuksessa lasten kanssa työskentelevien aikuisten kohdalla.

3 Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä

3.1 Varhaiskasvatus

Varhaiskasvatuslaki määrittelee varhaiskasvatusta seuraavasti: “Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka.” Kunnan tulee järjestää laissa säädettyä varhaiskasvatusta sellaisin toimintamuodoin ja siinä laajuudessa kuin kunnassa oleva tarve edellyttää. Jokaisella lapsella on oikeus varhaiskasvatukseen 20 tuntia viikossa. Lisäksi oikeus kokopäiväiseen varhaiskasvatukseen on lapsilla, joiden vanhemmat työskentelevät tai opiskelevat kokoaikaisesti, ovat yrittäjiä tai toimivat omassa työssään päätoimisesti. Mikäli lapsen kehityksen, tuen tarpeen tai perheessä vallitsevan olotilan vuoksi on tarpeellista, lapselle tulee järjestää varhaiskasvatusta kokopäiväisesti. (Varhaiskasvatuslaki 2018/540, 2 §, 5 §, 12 §.)

Kallialan mukaan varhaiskasvatuksen rakentamisessa ja ylläpitämisessä on menty pitkälti ajatellen kasvattajan tarpeita ja toiveita, ja että “painotuksen muuttamiseen” on korkea aika (Kalliala, 2012, 10). Viime vuosina varhaiskasvatus onkin muuttunut monin tavoin. Muutos näkyy muun muassa asenteissa ja periaatteissa siten, että lapsi on uudella tavalla varhaiskasvatuksen keskiössä. Huoltajien oikeus saada lapselleen hoitopaikka on varhaiskasvatuslain myötä korvautunut lapsen oikeudella saada korkeatasoista varhaiskasvatusta, johon kuuluu esimerkiksi lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen. (Koivula, Siippainen & Eerola-Pennanen, 2017.)

3.2 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet

Opetushallitus on laatinut varhaiskasvatuslain perusteella valtakunnallisen määräyksen, joka kantaa nimeä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Tämän määräyksen mukaan varhaiskasvatus toteutetaan ja suunnitellaan. Myös esiopetus kuuluu osaksi varhaiskasvatusta, vaikka sitä säätelee perusopetuslaki. Varhaiskasvatus kuuluu osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää ja on tärkeä vaihe lapsen kasvua ja oppimista ajatellen. Sen tehtävä on tukea ja täydentää kodeilla olevaa kasvatustehtävää ja vastata lasten hyvinvoinnista omalta osaltaan. Varhaiskasvatuksen valtakunnallisella ohjauksella on tarkoitus luoda varhaiskasvatukseen osallistuville lapsille yhdenvertaiset edellytykset kokonaisvaltaiselle kehitykselle, kasvuille ja oppimiselle. Varhaiskas-

vatussuunnitelmakokonaisuudessa on kolme tasoa. Se kattaa valtakunnallisen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden lisäksi myös paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat sekä lasten yksilölliset varhaiskasvatussuunnitelmat. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 8.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjalta varhaiskasvatuksen järjestäjä laatii paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat. Paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman tulee määritellä, ohjata ja tukea varhaiskasvatuksen järjestämistä paikallisesti. Suunnitelmassa tulee ottaa huomioon lasten tarpeet, mahdolliset pedagogiset painotukset, paikalliset erityispiirteet sekä kehityksen ja arviointitiedon tulokset koskien varhaiskasvatusta. (Vasu, 2016, 9.) Paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat voidaan hyväksyä toimintamuoto-, ryhmä-, yksikkö tai kuntakohtaisena (Vasu, 2016, 11).

Varhaiskasvatuksen järjestäjän tehtävänä on laatia, yhdessä lapsen huoltajien kanssa keskustellen, jokaiselle lapselle oma varhaiskasvatussuunnitelma (Salminen & Poikonen, 2017). Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma on asiakirja, johon lapsen hyvinvointia, kehitystä ja oppimista tukevat tavoitteet sekä toimenpiteet kirjataan. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kuvataan lapsen yksilölliset tarpeet, kiinnostuksen kohteet, osaaminen ja vahvuudet. (Vasu, 2016, 10.) Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman eli ”lapsen vasun” tavoitteena onkin kertoa, millaisin keinoin pedagoginen toiminta voi tukea parhaalla mahdollisella tavalla lapsen yksilöllisiä tavoitteita ja tarpeita (Salminen & Poikonen, 2017). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin kirjattut sisällölliset tavoitteet antavat varhaiskasvatustyölle suuntaviivat, joiden tarkoitus on luoda mahdollisuuksia erilaisille lapsille vaikuttaa ja toimia yksilöllisten piirteiden mukaan. Tästä syystä on tärkeää tutustua lasten erilaisiin piirteisiin ja ominaisuuksiin. (Ahonen, 2017.)

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmalla taataan lapselle oikeus suunnitelmalliseen ja tavoitteelliseen kasvatukseen osallistuu lapsi varhaiskasvatukseen missä päin maata tahansa (Salminen & Poikonen, 2017). Lapsen etu ja tarpeet tulee olla lähtökohtana lapsen varhaiskasvatussuunnitelmalle. Pedagogisen toiminnan pohjalle asetetaan suunnitelmaan kirjattavat tavoitteet. Suunnitelmassa tulee huomioida lapsen mielipiteet ja toiveet. (Vasu, 2016, 10.) Lapsen kiinnostuksen kohteiden huomioiminen on äärimmäisen tärkeää, sillä pedagoginen toiminta tulee suunnitella sekä yksilölliset tarpeet että mielenkiinnon kohteet huomioitavaksi. Lapsen motivoituminen yhteiseen toimintaan on ihan erilaista, mikäli toiminta on hänen luonnollisten kiinnostuksen kohteiden mukaista. (Ahonen, 2017.) Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa tärkeää on sekä huoltajan että kasvattajien havaintojen ja näkemysten yhdistyminen muun muassa lapsen oppimisen ja kehityksen vaiheista. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 10.)

3.3 Yksilö ja yksilöllisyys

Yksilöllä tarkoitetaan biologisesti yhtä toisista ihmisistä erillistä ihmistä. Modernin merkityksen mukaan yksilöksi kehitytään yksilöllisen erityisyyden kokemisen kautta. Yksilö on siis psyykkisesti erityinen ja erillinen. (Hautamäki, 1996, S.15.) Psykologisessa mielessä yksilöllisyys voidaan nähdä siten, että ihmisen toimintaa ohjaavat heidän omista sielunelämistään nousevat päämäärät sen sijaan, että heidän toimintaa ohjaisivat ulkoiset seikat. Tällaisia ulkoisia seikkoja ovat esimerkiksi ryhmäpaine, perinne tai yhteisölliset velvollisuudet. (Sahlberg, 1996, 87.) Yksilöllisyyteen kuuluu sekä itsenäisyys että valta päättää omasta elämästä (Saukkonen, 2003, 21).

Ihmisen yksilöllisyyteen vaikuttaa saadut temperamenttipiirteet sekä persoonallisuus, mikä muokkaantuu temperamentista ympäristön, kypsymisen ja kokemusten muokkaavan vaikutuksen kautta (Keltikangas-Järvinen, 2017). Temperamentti on yksilöllinen ihmisen reaktio- ja toimintatyyli, joka kertoo yksilölle tavanomaisen reagoitavan (Kanninen & Sigfrids, 2012, 35; Keltikangas-Järvinen, 2017). Temperamentti ilmenee esimerkiksi yksilöllisenä tyylinä ilmaista tunteita. Ihmiset voivat esimerkiksi olla yhtä iloisia, mutta samalla, kun toinen ei meinaa pysyä nahoissaan, toisen ilo näkyy pienenä suupielen värähdyksenä. (Keltikangas-Järvinen, 2015, 37-38.) Kanninen ja Sigfrids (2012, 35) määrittävät temperamentin lapsen biologispohjaisena synnynnäisenä taipumuksena reagoida niin ulkoisiin ärsykkeisiin kuin sisäisiin aistimuksiin sekä tunnetiloihin. Temperamentti pitää sisällään ihmiselle tyypilliset käyttäytymispiirteet, joiden avulla hän erottuu muista ihmisistä. Temperamenttia on määritelty eri tavoin, mutta jokapäiväisessä elämässä näillä määritelmien eroilla ei niinkään ole merkitystä. Arkielämässä merkitystä on ainoastaan sillä, että temperamentti on pääosin synnynnäinen, lähtökohta persoonallisuudelle, jonka ihminen on saanut valmiina. Persoonan ja temperamentin välinen ero on se, että persoonallisuus muodostuu ympäristön vaikutuksesta ja temperamentti piirteet puolestaan ilmaantuvat jo varhain, ennen ympäristön vaikutusta. (Keltikangas-Järvinen, 2015, 36-43.)

4 Yksilöllisyyden huomioimisen paikkoja varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2016, 19) on kirjattu, että varhaiskasvatuksen tulee edistää suomalaisessa yhteiskunnassa vallitsevia demokraattisia arvoja, kuten tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja moninaisuutta. Lapsella tulee olla mahdollisuus taitojensa kehittämiseen sekä valintojen tekemiseen esimerkiksi sukupuolesta, kulttuuritaustasta tai syntyperästä riippumatta. Kuten johdannossakin mainitsimme, päiväkotien lapsiryhmät muodostuvat monin tavoin erilaisista, yksilöllisistä lapsista. Moninaisuutta lapsiryhmään tuovat niin lasten ikä, sukupuoli, sosiaaliluokan vaihtelut kuin lasten yksilölliset kyvyt, toiminnalliset rajoitteet, kulttuuritaustat sekä etnisyyteen liittyvät seikat. (Eerola-Pennanen & Turja, 2017.) Toimintakulttuurin kehittämisen näkökulmasta on tärkeää, että tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta koskevista asenteista käydään keskustelua työyhteisössä. Pohdittava on myös sitä, miten esimerkiksi sukupuoleen sekä sen moninaisuuteen, kieleen, etnisyyteen ja katsomukseen liittyvät asenteet tulevat ilmi toimintatavoissa, teoissa, puheissa ja eleissä. Stereotypisten oletusten mukaiset kielenkäytön ja vuorovaikutuksen mallit sekä toimintatavat välittyvät lapsille. (Vasu, 2016, 30.)

4.1 Sukupuoli

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 30) todetaan, että varhaiskasvatuksen tulee olla sukupuolisensitiivistä. Kasvattajien tulee rohkaista lapsia valintojen tekemiseen ilman esimerkiksi sukupuoleen sidottuja stereotypisiä ennakko-oletuksia ja rooleja. Lasta kuitenkin ohjataan usein sukupuolen osalta toimimaan kulttuurissa vallitsevien oletusten ja käytäntöjen tapaisesti. Samalla luodaan lapsen sukupuoli-identiteetin toteuttamisen ehdot ja mahdollisuudet. Varhaiskasvatuksella on mahdollisuus tuottaa vahvojakin rajoituksia poikien ja tyttöjen pyrkimysten ja toiminnan moninaisuudelle sekä heidän identiteettinsä rakentamiselle, niin kauan kuin jakoa ja erilaisuutta pidetään sukupuolen osalta ”luonnon ilmentymänä”. (Alasuutari, 2016.) Ylitapio-Mäntylän (2012b, 21) mukaan sukupuoli ei ole pelkästään eroa biologiassa, vaan sen voi nähdä laajemmin niin sosiaalisina, kulttuurisina kuin biologisina eroina. Nykykäsityksen mukaan sukupuoli nähdäänkin monimuotoisempana kuin perinteinen jako naisiin ja miehiin. Ihmiset kokevat sukupuolensa omalla tavallaan. Sukupuolen moninaisuudella viitataan siihen, että ihminen voi kokea olevansa mies tai nainen, molempia tai esimerkiksi vähän molempia. Jotkut eivät puolestaan koe kuuluvansa mihinkään kategoriaan. (Wahlman-Calderara & Halila, 2016, 1.) Taito tarkastella sukupuolta sosiaalisesta ja kulttuurisesta näkökulmasta biologisuuden lisäksi, on sukupuolisensitiivisyyttä. Sukupuolisensitiivisyyttä on myös taito

huomata sekä omia että toisten kasvattajien sukupuolittuneita käytäntöjä. (Ylitapio-Mäntylä, 2012b, 26.)

Ihmisiä edelleen jaotellaan sukupuolen perusteella kahteen ryhmään: poikiin ja tyttöihin, vaikka kategorisointi ei ole sopiva monelle lapselle tai aikuiselle (Huuska & Karvinen, 2012, 34). Arjen käytännöt osoittavat, että edelleen stereotypiat ohjaavat voimakkaasti lasten kehitystä. Esimerkkinä vieläkin näkee muodostettavan jonoja ohjaamalla lapsia tyttö-poika-järjestykseen. Järjestyksen taustalla on ajatus kilttien tyttöjen rauhoittavan vilkkaita poikia. Näin ollen tyttöjä vaaditaan pienestä pitäen kaitsemaan poikia ja ottamaan vastuuta. Samaa vastuuta ei odoteta pojilta. (Ahonen, 2017.) Päiväkotien leikki- ja toimintakulttuurit ovat myös usein jakautuneet poikien ja tyttöjen leikkeihin (Ylitapio-Mäntylä, 2012a, 73; Siippainen, 2017). Alasuutarin (2016) mukaan hänen tutkimusaineistonsa tarkastelun valossa varhaiskasvatuksessa pojan ja tytön käsikirjoitukset, ja samalla heille tarjoutuvat identiteetin muodostamisen puitteet, hyvin pitkälti perustuvat perinteisille maskuliinisuuden ja feminiinisuuden sekä samalla myös heteroseksuaalisuuden oletuksille. Ylitapio-Mäntylä (2012c, 59) nostaa esille, että esiopetuksen opetussuunnitelmaan kirjattu ”sukupuolten erityistarpeet” on huomioitava. Lause viittaa siihen, että lapsia tulee kohdella tasa-arvoisesti, ja poikien ja tyttöjen yksilöllisyys sekä erilaiset tarpeet tulee tiedostaa ja huomioida. Se on huomioitava, että ”sukupuolilla ei ole erityistarpeita vaan lapsilla on erilaisia kiinnostuksen kohteita”.

Myös Huuska ja Karvinen toteavat, (2012, 34) että monille tavoille olla tyttö tai poika tulee olla sensitiivinen, ja persoona on sukupuolta merkittävämpi tekijä. Sukupuolten fyysisten erojen kieltämisellä ei kuitenkaan saavuteta yhdenvertaisuutta tai tasa-arvoa. Sen sijaan tyttöihin ja poikiin heijastamamme kulttuurisesti tuotetut arvot ovat sukupuolisensitiivisyyden keskiössä. (Ahonen, 2017.) Sukupuolta ei olekaan tarkoitus häivyttää näkymättömäksi, vaan nostaa tarkastelun alle sukupuolittuneiden käytänteiden ilmenemistä varhaiskasvatuksen arjessa. Sukupuolen ei tule tehdä jakoa erilaisten asioiden oppimiselle tai uusien toiminnallisten aktiviteettien kokeilemiselle. (Ylitapio-Mäntylä, 2012b.) Oppimisympäristöjä tulee suunnitella ja kehittää siten, että niiden avulla voidaan vahvistaa sukupuolten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Tämän kautta mahdollistuu perinteisten sukupuolistereotyyppien rikkominen. (Vasu, 2016, 31.)

4.2 Monikulttuurisuus

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (2016, 19) nousee esille, että syntyperän ei tule rajoittaa lapsen mahdollisuutta kehittää taitoja tai tehdä valintoja. Maahanmuuttajataustaisten lasten määrä on lisääntynyt päiväkodeissa ja kulttuurinen moninaisuus on näin ollen nykypäivänä osa myös lasten maailmaa. (Eerola-Pennanen, 2017). Moninaisuutta ei pidä kuitenkaan säikähittää. Kasvattajilta ei vaadita sen enempää kuin aiemminkaan, sillä olipa edessämme oleva lapsijoukko yksi- tai monikulttuurinen, lapset ovat kaikki ainutlaatuisia yksilöitä. Joukon moninaisuus ei muuta sitä, että kasvattaaksemme ja tukeaksemme heitä parhaalla mahdollisella tavalla, tulee meidän kuulla lapsen oma tarina, tutustua jokaisen persoonaan ja oppia tunnistamaan jokaisen vahvuudet ja heikkoudet. (Benjamin, 2013, 119.)

Kuten johdannossakin mainitsimme, joskus kasvattajat saattavat ajautua puhuttelemaan saman kansalaisuuden omaavia lapsia yhtenä joukkona. Paavolan (2007, 122) tutkimuksessa kasvattajat niputtivat toimintakauden alussa lapsia kansalaisuuden perusteella yhdeksi ryhmäksi, puheen heistä kuin yhdestä yksilöstä. Tilanne muuttui hieman toimintakauden edetessä, kun kasvattajat oppivat tuntemaan lapsia paremmin. Kasvattajat kykenivät analysoimaan toimintakauden edetessä lapsia paremmin yksilöinä ja ottamaan huomioon heidän erilaiset persoonat. Yksittäisestä lapsesta ei pidä tehdä koko kulttuurin edustajaa, sillä se on kenelle tahansa liian suuri taakka kantaa. On myös tärkeää, että kasvattaja kunnioittaa sitä identiteettiä, jonka lapsi itse kokee itselleen merkitykselliseksi. (Benjamin, 2013, 128.)

Lapsen kulttuuritaustan kunnioittaminen sekä lapsen kulttuurinen osaaminen ovat vahvasti esillä varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa (Eerola-Pennanen, 2017). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin on kirjattu muun muassa, että lasten kielellistä kehitystä ja kielitietoutta edistetään sekä tuodaan esille kulttuurista monimuotoisuutta (Vasu, 2016, 32). Lapsen persoonan ja kulttuuri-identiteetin kehitystä voidaan tukea esimerkiksi lapsen oman äidinkielen tukemisella (Kivijärvi, 2017). Kasvattajalta herkkyyttä ja huomiokykyä vaatii kuitenkin se, ettei kulttuuri-identiteettiä voi määritellä kenellekään ulkoapäin. Esimerkiksi Suomessa asuva somalitaustainen lapsi ei välttämättä koe kulttuuritaustansa tärkeimpänä identiteetin määrittäjänä, vaan voi haluta tulla nähdyksi mieluummin vaikka suomalaisena, tai ehkä hip-hopparina tai pianonsoittajana. Lapsi voi kokea sellaisen yhteisön edustamisen ahdistavana, jota ei pidä merkityksellisenä itselleen. (Benjamin, 2015, 188.) Lapsi tuleeikin aidosti nähdyksi ilman ennakko-oletuksia ja lukkiutunutta kategorisointia (Mattila, 2017).

Lapset tuovat päiväkotiin oman kulttuuritaustansa mukaisia arvostuksia, asioita ja käytäntöjä, jotka voivat olla poikkeavia valtakulttuurin arvoista ja käytännöistä (Eerola-Pennanen, 2017). Paavolan (2007, 161-162) tutkimuksesta nousi esille, että kasvattajilta puuttuivat keinot monikulttuurisuuskasvatukseen toteuttamiseen käytännössä. Tämä johtui osittain kasvattajien vähäisestä monikulttuurisuuskasvatustiedoista sekä siitä, ettei monikulttuurisuuskasvatukseen toteuttamista oltu pohdittu kasvattajien kesken kriittisesti. Periaatteellisella tasolla kasvattajat ymmärsivät monikulttuurisen kasvatuksen tavoitteiden ja sisältöjen sekä lasten taustoihin perustuvan eriyttämisen tarpeellisuuden. Käytännössä toteuttaminen kuitenkin kuvasti tyypillistä yksikulttuuriselle suomalaisryhmälle suunnattua opetusta. Johtava periaate toteuttamisessa oli siten ”samat tavoitteet ja menetelmät” kaikille. Huomioitava on kuitenkin myös se, ettei kulttuuri-identiteetin tukemisella tarkoiteta ainoastaan ulkomaalaistaustaisia lapsia. On tärkeää, että valtaväestöön kuuluvat lapset saavat samalla tavalla mahdollisuuksia pohtia omaa kulttuuri-identiteettiään. (Benjamin, 2013, 125.)

4.3 Ikä

Yksilöllisen kehityksen huomioiminen on kirjattu Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016, 15) tehtäviin ja yleisiin tavoitteisiin. Niissä todetaan, että osa pedagogisen toiminnan perustaa on tietämys lasten kehityksestä, kasvusta ja oppimisesta. Yhtä tärkeää on jokaisen lapsen tunteminen ja hänen yksilöllisen kehityksensä huomioon ottaminen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden kanssa samalla linjalla on myös Kalliala (2012, 187), joka nostaa esille, että ulkokohtainen ohjeiden noudattaminen ei ole hyvää varhaiskasvatusta, vaan sen tulee lähteä liikkeelle lapsen tuntemisesta. Jokaiseen lapseen tulee käytännöntyössä tutustua yksilönä, vaikka tärkeää on tietää, miten kehittyy tavanomainen kolme- tai nelivuotias. Lasten yksilölliset oppimisen tiedot vaativat kasvattajilta herkkyyttä ja pedagogista tilannetajua. Kasvattajilla tulee siis olla riittävä ammattitaito taatakseen jokaiselle lapselle mahdollisuus harjoitella taitoja kehitysvaiheensa mukaisesti. (Ahonen, 2017.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2016, 40) on kirjattu oppimisen alueiden alle kielen oppimisen kannalta olevan tärkeää tiedostaa saman ikäisten lasten voivan olla kielen kehityksen eri osa-alueilla eri vaiheissa. Kielen kehittyminen on hyvin yksilöllistä ja kielen kehitystä tulee tarkastella pedagogisesti yksilöllisesti (Ahonen, 2017). Matemaattisen ajattelun kohdassa yksilöllinen huomioiminen puolestaan näkyy tavoitteena, jossa tarjotaan matemaattisen ajattelun eri kehitysvaiheissa oleville lapsille oivaltamisen ja oppimisen iloa (Vasu, 2016, 44).

Iän nähdään ohjaavan monella tavoin kasvattajan suhtautumista lapsiin. Esimerkiksi ikä kategoriaan sopimattomuus voi leimata lapsen hitaaksi, oppimisvaikeuksista kärsiväksi tai kaikkietäväksi. (Siippainen, 2017.)

Niina Rutanen (2012, 47), kirjoittaa tutkimuksessaan ruokalaan kuuluvasta käytännöstä, jolla tiettyihin pöytiin istumaan ohjataan päiväkotiryhmän pienimmät lapset. Näin kasvattajien lapsille tarjoamat tilat eivät ole läpikotaisin saavutettavissa kaikille lapsille samalla tavalla, vaan ne saattavat sisältää hierarkkisia paikkoja, odotuksia ja järjestyksiä. Lasten kehitys ei kuitenkaan etene kronologisen iän kanssa käsi kädessä, jolloin odotusten sitomisella joustamattomasti ikään, kavennetaan lasten toimintamahdollisuuksia (Siippainen, 2017). Alasuutari (2016) puolestaan kirjoittaa odotuksista, joihin lapsen tulisi iän mukaan sopia. Kasvattajan näkökulmasta usein hankaluuksia tuottavat toiminnallaan auktoriteetin haastavat tytöt, jotka pyrkivät olemaan liian ”isoja” ja joiden toiminta on liian itsenäistä ja omaehtoista. Alasuutarin tutkimuksessa analysoidussa varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelussa Veera-lapsi kuvataan tytöksi, joka ei ymmärrä olevansa liian pieni. Kasvattaja liittää lapsen kiinnostuksen kohteet, kuten musiikin ja pukeutumisen, pyrkimykseen olla liian iso. Vanhempi ja kasvattaja sopivat tavoista, joilla käytäytymistä saisi rajattua sopivaksi pienelle tytölle. Varhaiskasvatustyö edellyttää aina kykyä soveltaa tietoa kulloisenkin lapsiryhmän tarpeisiin. Näin ollen ikää määrittävämpiä tekijöitä ovat usein lasten yksilölliset vahvuudet, herkkyyskaudet tai tuen tarpeen alueet. (Ahonen, 2017.)

5 Toimintakulttuuria kehittämällä kohti yksilöllistä huomioimista

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 29) toimintakulttuurin määritellään olevan historiallisesti ja kulttuurisesti rakentunut tapa toimia, joka muokkaantuu yhteisön vuorovaikutuksessa. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri tulee nähdä kokonaisuutena, joka rakentuu esimerkiksi oppimisympäristöistä ja työtavoista, vuorovaikutuksesta ja ilmapiiristä, kasvattajien osaamisesta sekä toiminnan organisoinnista, suunnittelusta, tavoitteista ja arvioinnista. Suomalaiseen varhaiskasvatukseen kuuluvan yhtenäisen toimintakulttuurin lisäksi jokainen varhaiskasvatusyksikkö, sekä jokainen tiimi, omaa myös omanlaisensa toimintakulttuurin, joka rakentuu vuorovaikutuksessa esimiehen, kasvattajien, vanhempien ja lasten välillä. Tästä syystä varhaiskasvatusyksiköiden ja tiimien toimintakulttuurien painotuksissa voi olla eroja. (Ahonen, 2017.) Toimintakulttuurin rakentumiseen vaikuttaa erilaiset tekijät, niin tiedostetut, tiedostamattomat kuin joskus tahattomatkin (Vasu, 2016, 29).

Toimintakulttuuri on yksi varhaiskasvatuksen laatutekijä. Tiimin toimintakulttuuri rakentuu sen mukaan, millaisia arvoja tiimin jäsenillä on. Varhaiskasvatustyön laadukkuuden takaamiseksi lapsuutta ja lapsia koskevan arvopohjan tulee olla yhtenäinen. (Ahonen, 2017.) Kaikkien varhaiskasvatuksen toimitapojen tulee tukea lapsen kehitystä ja oppimista (Vasu, 2016, 29). Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria tulee mukauttaa siten, että se vastaa lasten erilaisia tarpeita, sen sijaan, että lapsia mukautettaisiin vastaamaan varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria. Mikäli lapsi tarvitsee jollakin kehityksen, oppimisen tai kasvun alueella enemmän tukea, tulee huomio kohdentaa toimintaympäristön ja pedagogisen toiminnan laatuun. Tämä mahdollistaa sen pohtimisen, millä tavalla toimintaa tulee muuttaa, jotta sen vastaavuus lapsen yksilöllisiin tarpeisiin olisi parempi. (Ahonen, 2017.) Tärkeää on, että kasvattajat tiedostavat heidän toiminta- ja vuorovaikutustapojensa välittyvän mallina lapsille, jotka omaksuvat yhteisönsä tapoja, arvoja ja asenteita (Vasu, 2016, 29).

5.1 Oppimiskäsitys ja -ympäristö yksilön huomioimisessa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2016, 20) on kirjattu varhaiskasvatuksen oppimiskäsityksen pohjautuvan näkemykseen lapsesta aktiivisena toimijana. Oppimisen lähtökohtana tulee olla lasten aiemmat kokemukset sekä heidän osaamisensa ja mielenkiinnon kohteensa. Osallisuus on sosiaalisissa suhteissa tapahtuvaa toimijuutta, mikä edellyttää myös vastavuoroisuutta. Yksilöllisten lähtökohtien ja ajattelun huomioiva pedagoginen toiminta mahdollistuu

kuuntelemalla lapsia. Kuulemisen lisäksi osallisuuteen kuuluu lähtökohtaisesti myös osallistuminen päätöksentekoon. (Turja & Vuorisalo, 2017.) Osallistuminen ja vaikuttaminen mahdollistaa lapsen omakuvan kehittymisen ja itseluottamuksen kasvamisen (Vasu, 2016, 24). Osallisuutta ruokkivan ilmapiiirin ympäröimänä lapsi kasvaa myös yksilöksi, joka osaa ja uskaltaa vaikuttaa asioihin (Ahonen, 2017). Jokaisen lapsen on myös saatava onnistumisen kokemuksia sekä iloa omasta toiminnastaan ja itsestään oppijana. (Vasu, 2016, 20). Harjoitellessa uusia tietoja ja taitoja luovasti sekä laaja-alaisesti, tulee yksilöllisten piirteiden huomioimisesta luonnollinen osa arkea (Ahonen, 2017).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 21) esitetään kiinnostavan, tavoitteellisen ja sopivasti haastavan toiminnan innostavan lapsia oppimaan lisää. Lasten kehittyvät taidot, vahvuudet ja mielenkiinnon kohteet sekä yksilölliset tarpeet tuen suhteen otetaan opetuksessa huomioon. Mahdollistaakseen lasten osallisuuden joutuvat kasvattajat usein joustamaan omista etukäteissuunnitelmistaan, silloin kun lasten mielenkiinto ja heidän tekemät aloitteet vievät toiseen suuntaan. Kasvattajilta tämä edellyttää taitoa liittää omia pedagogisia tavoitteita toimintaan, jonka lapsetkin kokevat omakseen. (Turja & Vuorisalo, 2017.) Ryhmän tuntemisen ohella kasvattaja tarvitseekin kustakin lapsesta täsmällistä ja yksilöllistä tietoa, jotta hän saa selville, mikä kiinnittää lapsen mielekkääseen ja häntä tyydyttävään toimintaan (Kalliala, 2012, 196). Toiminnan tulee olla monipuolista yksilöllisten ominaisuuksien vuoksi. Tällöin lapset voivat osallistua yhteiseenkin toimintaan omista lähtökohdistaan käsin. Päästettäessä irti ajatuksesta käsitellä kaikkien lasten kanssa samaa teemaa ja samasta näkökulmasta, voidaan luopua myös tarpeesta suunnitella kaikille lapsille toimintaa samalla tavalla ja vastaten samoihin tavoitteisiin. Tätä on varhaiskasvatuksessa todellinen oppimisen tasa-arvoisuus. (Ahonen, 2017.)

Kasvattajan tehtävä on huolehtia varhaiskasvatuksen olevan sisällöllisesti rikasta. Äärimmäiseen yksipuolisuuteen tulee tarttua, vaikka usein lapsi saisikin valita tekemisensä. (Kalliala, 2012, 198). Puroila ja Estola (2012, 39) nostavat artikkelissaan esille, että vaikka lapsella on oikeus mielipiteensä ilmaisemiseen ja hänen mielipiteitään on kuunneltava ja kunnioitettava, on aikuisilla viime kädessä kasvatuksellinen vastuu. Haastavaa onkin muodostaa päiväkotiarjessa tasapaino yhteisön ja yksittäisen lapsen sekä kasvattajan vastuun ja lapsen oikeuksien välille. Lasten autonomian ja kontrollin välinen jännite onkin jatkuvasti läsnä päiväkodissa, koska pienet lapset tarvitsevat myös aikuisen hoitoa ja vastuun kantamista (Eerola-Pennanen, 2013, 223). Pitkällä aikavälillä katsottuna lapsen hyvää elämää ei edistä itsekäs ja yksipuolinen omien tarpeiden tyydyttäminen (Estola & Puroila, 2012, 39).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 32) oppimisympäristöillä tarkoitetaan lasten vuorovaikutusta, kehitystä ja oppimista tukevia paikkoja, tiloja, yhteisöjä, käytäntöjä, tarvikkeita ja välineitä. Oppimisympäristökäsite kattaa muun muassa sosiaalisen, psyykkisen ja fyysisen ulottuvuuden. Fyysinen ulottuvuus pitää sisällään esimerkiksi lähiympäristön sekä rakennukset ja tilat. Psyykkiseen ulottuvuuteen puolestaan katsotaan kuuluvaksi kognitiiviset, sosiaaliset ja emotionaaliset rakenteet. (Brotherus, Hytönen, Krokfors, 2002, 88.) Lisäksi oppimisympäristö koostuu muun muassa aktiviteeteista, kasvattajista, vanhemmista ja rutiineista. (Manning, Garvis, Fleming & Wong, 2017, 11). Oppimisympäristöjä tulee kehittää siten, että varhaiskasvatukselle asetettujen tavoitteiden saavuttaminen mahdollistuu. Oppimisympäristöjen tulee myös tukea lapsen oppimisen ja sosiaalisten taitojen sekä terveen itsetunnon kehittymistä. Oppimisympäristöjen suunnittelun ja rakentamisen tulee tapahtua yhdessä lasten kanssa. Niiden tulee myös tukea lapsilla olevaa luontaista oppimisen halua ja uteliaisuutta sekä ohjata leikkiin, tutkimiseen ja fyysiseen aktiivisuuteen sekä taiteelliseen ilmaisuun. (Vasu, 2016, 31.)

Oppimisympäristöt mahdollistavat monenlaisen pedagogisen toiminnan toteuttamisen ja ne muokkautuvat tarpeen mukaan. Kasvattajien tulee huomioida lasten yksilölliset taidot ja tarpeet sekä kiinnostuksen kohteet. (Vasu, 2016, 32.) Kallialan (2012, 196-197) mukaan kasvattajan huomion ansaitsee mikä tahansa, millä lapsen mieli täyttyy ja mikä on merkityksellistä lapselle. Toiminnan voi tunnistaa lapselle merkitykselliseksi lapsen sitoutuneisuuden tasosta. Oppimisympäristöjen suunnittelussa ja kehittämisessä otetaan huomioon myös yhdenvertaisuus ja sukupuoliin tasa-arvon vahvistaminen, jolla mahdollistetaan perinteisten sukupuolistereotyyppien rikkominen (Vasu, 2016, 32). Korkealaatuisen opetuksen toteuttaminen on mahdotonta ilman, että tasa-arvo ja yhdenvertaisuus ovat keskiössä. Lähtökohtana tulee nähdä lapsiryhmän moninaisuus pedagogisena rikkautena ja oppimisympäristöä avartavana. (Eerola-Pennanen & Turja, 2017.)

5.2 Erilaiset ryhmämuodot yksilön huomioimisessa

Päiväkodissa toteutuva varhaiskasvatus on varhaiskasvatuksen toimintamuodoista yleisin. Toiminta päiväkodissa on ryhmämuotoista, mikä myös tarkoittaa sitä, että lapsiryhmiä voidaan muodostaa eri tavoin. Ryhmien muodostamisessa voidaan ottaa huomioon esimerkiksi lapsen ikä, tuen tarpeet tai sisarussuhteet. Lapsiryhmien tulee kuitenkin olla pedagogisesti tarkoituksenmukaisia sekä ryhmien muodostamisessa tulee ottaa huomioon kasvattajien mitoitus ja ryhmien enimmäiskoko. Toimimalla pedagogisesti tarkoituksenmukaisissa ryhmissä edistetään

lapsilähtöistä toimintaa sekä lasten ja kasvattajien keskittymistä (Vasu, 2016, 17-32). Varhaiskasvatuslain mukaan ryhmien muodostaminen sekä tilojen suunnittelu ja käyttö tulee järjestää niin, että varhaiskasvatukselle säädetyt tavoitteet on mahdollista saavuttaa (Varhaiskasvatuslaki, 2018/540, 34 §).

Kalliala (2012, 157) pitää ryhmäkokoja yhtenä varhaiskasvatuksen keskeisimmistä laatutekijöistä. Suurena puutteena hän kuitenkin pitää sitä, ettei Suomessa ole määritetty ryhmien enimmäiskokoja. Ryhmän kokoa säädellään suhdelukusäädöksin eli lasten määrää suhteessa kasvattajien määrään. Tämä ei suojaa kuitenkaan lapsia eikä kasvattajia suurilta ryhmiltä. Varhaiskasvatuslain mukaan päiväkodissa yhtä ammatillisesti kelvollista kasvattajaa kohden voi olla enintään kahdeksan yli viisi tuntia päivässä olevaa yli kolmevuotiasta lasta. Alle kolmevuotiaita lapsia voi puolestaan yhtä kasvattajaa kohden olla neljä. Enintään viisi tuntia päivässä olevia, yli kolmevuotiaita lapsia voi kuitenkin olla kolmetoista yhtä kasvattajaa kohden. (Varhaiskasvatuslaki, 2018/753, 1§.) Lapselle suuri ryhmäkoko saattaa tarkoittaa sitä, että hän joutuu kilpailemaan kasvattajan huomiosta tullakseen huomatuksi. Mitä enemmän ryhmässä on lapsia, sitä vähemmän on kasvattajilla mahdollisuuksia kommunikoida ja käydä dialogia yksittäisen lapsen kanssa. (Samuelsson, Williams & Sheridan, 2015, 3.) Kasvattajat ovat kokeneet, että suuret lapsiryhmät vaikeuttavat lähentymistä ja vuorovaikutusta lasten kanssa (Williams, Sheridan, Harju-Luukkainen & Pramling-Samuelsson, 2015, 95). Suurempi ryhmäkoko onkin liitetty vähäisempään emotionaaliseen tukeen (Slot, Lerkkanen & Leseman, 2015, 6). Myös Holkeri-Rinkinen (2009, 214) nostaa tutkimuksessaan esille, että kilpailu kasvattajan huomiosta näyttäytyy usein sitä haastavampana mitä enemmän lapsia on paikalla. Kasvattajalle olisi haluttu jakaa esimerkiksi positiivisia kokemuksia tai saada varmistus siitä, että on hyväksytty.

Suuri ryhmäkoko vaikuttaa myös ryhmän varhaiskasvatussuunnitelman laatimiseen. Ryhmän varhaiskasvatussuunnitelman laatiminen on sitä haastavampaa mitä isompi ja heterogeenisempi ryhmä on. Suunnitelman laatimista hankaloittaa perheiden toiveiden sekä lasten yksilöllisten tavoitteiden yhteen sovittaminen, siten että niiden samanaikainen toteuttaminen on mahdollista tietyn toiminnan ja puitteiden sisällä. (Heikka, Hujala, Turja & Fonsén, 2012, 55.) Varhaiskasvatuksessa toiminnan suunnitelmien ja toteutusten tulisi kuitenkin olla yhtä aikaa sekä yksilöllistä että ryhmäkeskeistä, mikä luo suuria vaatimuksia kasvattajille. (Tahkokallio, 2014, 221).

Alilan ja Eskelisen tutkimuksessa (2014, 21) vanhemmat osoittivat huolestuneisuutensa lapsiryhmän suuria kokoja kohtaan, sillä he kokivat, että suuressa lapsiryhmässä lapsia ei voida huomioida yksilöinä. Kasvattajien vähäisen määrän nähtiin olevan riski lapsen yksilöllisyyden huomioimiselle, kuten myös toiminnan laadun heikkenemiselle. Monet ryhmäkokoihin liittyvät tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, ettei ryhmäkoko ainoana seikkana selitä varhaiskasvatuksen laatua. Sen yhdistyminen esimerkiksi kasvattajan osaamiseen ja näistä muodostuvaan kokonaisvaikutukseen on keskeistä. (Karila, 2016, 27.) Suuria ryhmäkokoja saatetaan käyttää usein selityksenä siihen, miksei paremman varhaiskasvatuksen puolesta kannata edes ponnistella. Tämä taas johdattelee uskomaan siihen, että kaikki kasvattajat olisivat motivoituneita ja osaavia, kunhan ryhmäkoot olisivat mahdollisimman pieniä. (Kalliala, 2012, 166.) Ryhmäkokojen pienentäminen ei kuitenkaan suoraan tee kaikista kasvattajista motivoituneita ja taitavia. Ryhmäkokojen asianmukainen säätely on puolestaan edellytys laadukkaaseen varhaiskasvatukseen. (Kalliala, 2012, 167.)

Pienryhmätoiminta onkin nykyään osa yhä useamman päiväkodin toimintakulttuuria, tämä mahdollistaa koko ryhmän suunnitelman jakamisen ja eriyttämisen yhä edelleen pienryhmätason suunnitelmiksi. Jakamalla lapsia pienryhmiin, mahdollistetaan myös pedagogisen toiminnan sisältöjen, tavoitteiden ja menetelmien eriyttäminen yksilöllisyyttä huomioivaksi. Lapsilla voi olla pienryhmässä esimerkiksi keskenään erilaisia rooleja, aktiviteetteja ja tehtäviä. (Heikka, Hujala, Turja & Fonsén, 2017.) Kun lapset toimivat pienryhmissä, voivat kasvattajat ottaa huomioon jokaisen lapsen yksilöllisyyden paremmin. Lisäksi pienryhmä varmistaa, että jokainen lapsi voi tulla kohdatuksi ja kuulluksi. Tämä myös helpottaa kasvattajien toimintaa, kun heidän ei tarvitse keskittyä niin moneen henkilökohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan aiempaan verrattuna. Pienryhmässä lapsen kehityksen ja kasvun tukeminen on helpompaa. (Raittila, 2013, 89.) Pienryhmätoiminta helpottaa lasten havainnointia ja arviointia (Heikka, Hujala, Turja & Fonsén, 2017), tarjoaa hyvät mahdollisuudet luotettavan havainnointitulosten saamiseen ryhmistä ja näin ollen mahdollistaa myös yksittäisen lapsen paremman näkyvyyden. (Koivunen & Lehtinen, 2015, 37.) Kasvattajan on myös hyvä liittää arviointi osaksi pienryhmätoiminnan suunnittelua ja ohjaamista. Pienryhmätoimintaa ja sen tarkoitusta lasten oppimisen näkökulmasta tulee siis arvioida jatkuvasti. Tätä arviointitietoa käytetään taas hyväksi pedagogiikan suunnittelussa. (Heikka, Hujala, Turja & Fonsén, 2017.)

5.3 Kasvattajan ja lapsen välinen suhde yksilöllisyyden huomioimisen perustana

Varhaiskasvatuksen yksi tehtävä on suojella ja edistää jokaisen lapsen oikeutta turvalliseen ja hyvään lapsuuteen. Perustana toimii käsitys lapsuuden itseisarvosta. Jokainen lapsi on arvokas ja ainutlaatuinen omana itsenään, ja hänellä on oikeus tulla huomioon otetuksi, nähdyksi, kuulukuksi ja ymmärretyksi sellaisenaan kuin on. (Vasu, 2016, 19.) Koiviston (2007, 25) mukaan jokaisen lapsen yksilöllisyyden kunnioittaminen on keskeistä henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistämisessä. Henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistämällä pyritään tilanteeseen, jossa jokainen lapsi voi kehittyä ja toimia omana ainutlaatuisena persoonallisuutenaan. Arvioimalla emotionaalista hyvinvointia saadaan tietoa siitä, tuntee ko lapsi päiväkodissa olonsa kotoisaksi, pysyykö hän olemaan oma itsensä ja saako hän vastauksia omiin tunteisiinsa (Kalliala, 2012, 192).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 18) todetaan, että jokaisen lapsen tunteminen ja hänen yksilöllisen kehityksensä huomioiminen on tärkeää. Lapsen tunteminen puolestaan edellyttää, että vuorovaikutussuhteet lasten ja kasvattajien välillä on mahdollisimman pysyviä. Kasvattajien poissaolo ja sijaisjärjestelyt aiheuttavat kuitenkin haasteita sosiaalisten suhteiden pysyvyydelle. Alilan ja Eskelisen (2014, 21) tutkimuksessa nousi esille vanhempien tyytymättömyys päivähoidon sijaisjärjestelyihin. Erityisesti vanhemmat olivat huolissaan lasten sosiaalisista suhteista ja niiden pysyvyydestä. Myös Koivisto on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016, 18) kanssa samoilla linjoilla nostaessaan esille, että lapsen yksilöllisyyden sekä itsetunnon huomioimisessa tärkeää on, että kasvattajat tuntevat lapsen. Kasvattajien tulee havaita, mitkä ovat lapsen tarpeet, vahvuudet ja heikkoudet, sekä luonteenpiirteet ja ominaisuudet. (Koivisto, 2007, 129.)

Kasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutus on tärkeää, ja sille tulee antaa aikaa, sillä kasvatustajalla on merkittävä rooli lapsen yksilöllisyyden sekä itsetunnon rakentumisessa. (Koivisto, 2007, 131.) Kasvattajan ja lapsen vuorovaikutussuhteen tulee olla vastavuoroista ja kunnioittavaa. Siihen tulee myös sisältyä läheisyyttä sekä myönteistä kosketusta. (Vasu, 2016, 21.) Purtilan ja Estolan (2012, 34-35) tutkimuksen mukaan emotionaalisen ja fyysisen läheisyyden lisäksi merkityksellisiä tekijöitä lapsen ja kasvattajan välisessä suhteessa ovat yksilöllisyys ja vuorovaikutuksen intensiivisyys. Kasvattajan tulee ymmärtää, että lapsi kokee asioita yksilöllisesti. Kasvattajan tulee pystyä tunnistamaan lapsen ydintunteet, ja kyetä seuraamaan lapsen mielentilaa sekä sen vaihteluita niin yksittäisen päivän kuin koko kasvun aikana. (Kanninen &

Sigfrids, 2012, 80.) Lapsi oppii luottamaan olevansa oikeanlainen ja riittävän hyvä, huomatesaan, että hänet on nähty omana itsenään. Omana itsenä nähdyksi tuleminen puolestaan edellyttää kasvattajalta kaunista ja avointa katsetta. (Mattila, 2017.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016,21) nostetaan esille myös, että hoidon tulee olla sekä fyysisistä perustarpeista huolehtimista että tunnepohjaista välittämistä. Tavoitteena on lapsen kokemus arvostetuksi ja ymmärretyksi tulemisesta. Omaan arvoonsa luottaminen sekä itsensä rakastamisen arvoiseksi tunteminen on tärkeää lapsen kehityksen turvaamisessa. (Kalliala, 2012, 14, Mattila, 2017). Lapsen arvokkuuden kokeminen syntyy, kun kasvattaja täyttää lapsen perustarpeet, sitoutuu vuorovaikutukseen sekä vastaa lapsen aloitteisiin (Kalliala, 2012, 14). Lisäksi lapsi tarvitsee toistuvia kokemuksia hänen arvostamisestaan. Lapsen saadessa pääsääntöisesti vahvistavia, hänen elämänsä arvostavia ja hänen persoonansa hyväksyviä viestejä aikuisilta, kasvaa hänessä luottamus omaan arvoon sekä sitä kautta rohkeus itseilmaisuun. (Mattila, 2017.) Kasvattajan tulee myös olla läsnä ja saatavilla (Kalliala, 2012, 14).

Ei ole siten yhdenmukaista, millainen kasvattaja lasta hoitaa. Hoitotoimenpiteiden tekninen suorittaminen ei riitä, vaan perushoidossa tulee soveltaa educare-ajattelua. (Kalliala, 2012, 37.) Educare-malli kattaa sekä hoidolliset, kasvatukselliset että opetukselliset tarpeet, jotka limittyvät yhteen suomalaisessa päivähoidossa (Hujala ym., 1999, 5-6). OECD:n julkaisun (2006, 128) mukaan lämmin ja laadukas pedagoginen suhde kasvattajien ja lasten välillä on yksi tärkeimmistä tavoitteista varhaiskasvatuksessa. Julkaisusta nousee esille ajatus, että lasten ja kasvattajien välinen pedagoginen suhde on tehokkain, kun suhde sisältää hoidon, kasvatuksen ja huolen pitämisen jokaisen lapsen yleisestä hyvinvoinnista sekä oppimisen tukemisen mahdollisuuden. Esimerkiksi vaatteiden pukeminen lapselle merkitsee myös mahdollisuutta lapsen kohtaamiseen yksilöllisesti. Kohtaamisessa lapsi oppii sekä uusia sanoja että kielen rakenteita mutta muodostaa myös kuvaa itsestään (Kalliala, 2012, 37).

Laadukkaan varhaiskasvatuksen yksi välttämättömyysohjeista ovat sensitiiviset kasvattajat (Kalliala, 2013, 262). Sensitiiviset kasvattajat kykenevät ilmaisemaan lapselle aitoja positiivisia tunteita, olemalla kiinnostunut ja lämmin lasta kohtaan (Salo, 92, 2010). Kun kasvattaja kerran syvällisesti herkistyy kohtaamaan lapsen, ei hän enää helposti suostu ailahtelevan ja ulkokoh-
taisen työotteen omaksumiseen, vaikka kasvattajien enemmistö näin toimisikin. (Kalliala, 2013, 262). Hyvässä kohtaamisessa lapsi voi olla omana itsenään. Hyvä kohtaaminen tapahtuu silloin, kun lapsen ei tarvitse tavoitella kasvattajan kelpuutusta, ihailua tai hyväksyntää. Lapsen

ei tarvitse näyttää tiettyjä tunteita tai ajatuksia varmistaakseen, että kasvattaja on läsnä. Koh-
taamisen ollessa hyvää, kokee lapsi olevansa tasavertainen, huolehdittu ja oikeutettu omaan
olemassaoloon. Iästään huolimatta jokaisella ihmisellä on täysi arvo. Lapsen luottamus ja oi-
keus omana itsenään olemiseen tarvitsee kuitenkin vahvistusta. Se ei tule vakuuttelusta tai ul-
koisesta sanahelinästä. (Mattila, 2017.) Huomioitavaa on myös, että toisten ihmisten kanssa
vuorovaikutuksessa oleminen tuntuu väistämättäkin luontevammalta ja tutummalta kuin tois-
ten. Tämän vuoksi jokaisen ihmisen erityisyyden sisäistäminen on erityisen tärkeää, heidänkin,
joiden kanssa oleminen ei ole mutkatonta. (Koivisto, 2007.)

5.4 Havainnointi ja pedagoginen dokumentointi pohjana yksilölliselle huomioimiselle

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (2016, 37) nousee esille pedagogisen dokumentoin-
nin olevan keskeinen menetelmä suunniteltaessa, toteutettaessa, arvioidessa ja kehitettäessä
varhaiskasvatuksen toimintaa. Pedagogisen dokumentoinnin tarkoitus on laajentaa kasvattajien
ymmärrystä lapsista, heidän yksilöllisistä tarpeistaan, mielenkiinnon kohteistaan, kehitykses-
tään, oppimisestaan ja vahvuuksistaan, sen sijaan, että sillä arvioitaisiin lasten yksittäisiä taitoja.
(Ahonen, 2017.) Dokumentointi tulee nähdä jatkuvana prosessina, jossa havaintojen ja doku-
menttien vuorovaikutuksellinen tulkinta rakentavat kuvaa pedagogisesta toiminnasta (Vasu,
2016, 37). Arjessa havainnointi ja pedagoginen dokumentointi kietoutuvatkin käsitteinä lähes
erottamattomasti toisiinsa. Kaiken havainnoinnin ei voida kuitenkaan ajatella olevan pedago-
gista dokumentointia. (Ahonen, 2017.)

Pedagogisen dokumentoinnin tarkoituksena on tiedon tuottaminen lasten elämästä, ajattelusta,
kiinnostuksen kohteista, tarpeista, kehityksestä ja oppimisesta sekä ryhmän toiminnasta moni-
puolisella ja konkreettisella tavalla (Vasu, 2016, 37). Vaikka kasvattajat oppivat välittömässä
vuorovaikutuksessa tuntemaan lapsia, se ei kuitenkaan riitä. Havainnoinnin merkitys korostuu,
sillä kasvattajat eivät saa millään muulla tavalla riittävästi tietoa lapsesta. (Kalliala, 2012, 200.)
Myöskään Tahkokallion (2014, 217) mukaan ilman lasten tarkkaa havainnointia ei ole mahdol-
lista tunnistaa lapsen yksilöllisyyttä, jonka voisi ottaa huomioon. Havainnoinnin avulla jokai-
sesta lapsesta tulee näkyvä. Se toimii tehokkaana vastalääkkeenä taipumukselle kiinnittää huo-
mio aktiivisimpiin lapsiin. Havainnoinnin puuttuessa ryhmän hiljaisimpien lasten tunteminen
jää yllättävän vähäiseksi. Toisaalta havainnoinnin puute voi luoda myös äänekkäimmistä lap-
sista yksipuolisen kuvan. Vasta havainnoiminen paljastaa kasvattajille, miten lapsi toimii arjen
eri tilanteissa. (Kalliala, 2012, 201.)

Yksittäisten dokumenttien, kuten piirrosten, valokuvien tai kasvattajien havaintojen kautta voidaan lasten kanssa tarkastella yhdessä heidän kehitystä sekä oppimista. Lasten olemassa olevat tiedot ja taidot, mielenkiinnon kohteet ja tarpeet nousevat esille pedagogisen dokumentoinnin avulla ja toimivat suunnittelun perustana. (Vasu, 2016, 37.) Myös lapsen oma varhaiskasvatussuunnitelma on osa pedagogista dokumentointia (Opetushallitus, 2017). Dokumentin ei tule kuitenkaan keskittyä ainoastaan lasten vasujen laatimiseen, jotta pedagoginen dokumentointi ei supistu ainoastaan arviointitiedon tallentamiseksi (Ahonen, 2017). Suunnitelmallisella dokumentoinnilla tavoitellaan yksittäisen lapsen tuntemista, lasten välisten suhteiden ymmärtämistä sekä kasvattajien ja lasten keskenäisen vuorovaikutuksen luonnetta (Vasu, 2016, 37). Jotta havainnointi tuottaa lapsen persoonallisuudesta ja taidoista riittävän luotettavan kokonaiskuvan, tulee sen olla jatkuvaa. Lasta tulee myös havainnoida erilaisissa tilanteissa, esimerkiksi ohjatuissa ja vapaissa tilanteissa. (Koivunen & Lehtinen, 2015, 36.) Systemaattinen havainnointi saa pohtimaan vastaako suunniteltu toiminta lasten kehitystarpeita ja tiimien keskustelujen sisältöä (Tahkokallio, 2014, 172).

Koivunen ja Lehtinen (2015, 33) nostavat esille, että kasvatustyössä myös havainnointi on perusta arviointi-, suunnittelu- ja toteutusprosessille. Tavoite on, että kasvattajat ja huoltajat ymmärtävät lapsen tarpeita ja tilannetta. Havainnointi auttaa kasvattajaa muun muassa asianmukaisten kasvatuskeinojen löytämisessä sekä toiminnan kehittämisessä lapsen tarpeiden mukaiseksi. Havainnointi mahdollistaa myös kohdennetun tiedon saamisen pedagogisten ratkaisujen toimivuudesta tarkasteltaessa yksittäistä lasta. Myös iän tai kielellisen kehitystasonsa vuoksi sanatonta kommunikaatiota, kuten ilmeitä ja eleitä, käyttävien lasten yksilöllisten kokemusten, ajatusten ja mielenkiinnonkohteiden huomaaminen mahdollistuu (Ahonen, 2017). Tahkokallion (2014, 217) mukaan lapsen odotetaan ilmaisevan halujaan, mutta kasvattajan ymmärrystä ja tulkintaa tarvitaan puolestaan lapsen syvempien tarpeiden saavuttamiseen. Tämän ymmärryksen saavuttamiseen havainnointi on välttämätöntä ja eri arviointikäytännöt voivat toimia toistensa täydentäjinä. Havainnointi edellyttää tietoista sitoutumista intensiiviseen toiminnan tarkkailuun, eikä sen toteuttaminen ole laadukasta tehtynä muun toiminnan ohessa (Ahonen, 2017).

Kasvattajien tehtäviin kuuluu lasten leikin havainnoiminen ja dokumentoiminen. Leikin havainnoimisen avulla kasvattajien ymmärrys lasten kiinnostuksen kohteista ja ajattelusta sekä tunteista ja kokemuksista kasvaa. Havainnointeja hyödynnetään toiminnan, kuten leikin, suunnittelussa ja ohjaamisessa. Kasvattajilta edellytetään ammattitaitoa ja herkkyyttä sekä sukupuol-

lisisensitiivisyyttä lasten leikkialoitteiden havainnoimiseen ja niihin sopivalla tavalla vastaamiseen. (Vasu, 2016, 39.) Tahkokallio (2014, 172) nostaa esille, että lapsihavainnot tekevät stereotyyppisten tulkintojen kyseenalaistamisesta välttämätöntä.

6 Tutkielman johtopäätökset ja pohdinta

Kandidaatintutkielmassamme tutkimme yksilöllisyyttä varhaiskasvatuksessa. Tutkielmamme pohjalla toimi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016), sekä aiheesta tehdyt tutkimukset ja kirjallisuus. Yksilöllisyys nousikin esille Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) useissa kohdissa, kuten esimerkiksi lapsen kehityksen ja oppimisen polkua, lapsuuden itseisarvoa ja oppimiskäsityksiä käsiteltäessä. Tästä voinee päätellä, että yksilöllisyyden huomioiminen on tärkeää varhaiskasvatuksen arjessa, sillä asiakirja ei ole ohjeellinen, vaan velvoittava. Tutkimuskysymyksemme oli, mitkä tekijät vaikuttavat lapsen yksilölliseen huomioimiseen. Melko pian tutkimusmateriaaliin tutustuttuamme meille alkoi selkeytymään kokonaiskuva yksilölliseen huomioimiseen liittyvistä tekijöistä. Onnistuimmekin mielestämme vastaamaan asettamaamme tutkimuskysymykseen, mutta tiedostamme sen, että tutkimuksemme kattaa vain osan yksilölliseen huomioimiseen vaikuttavista asioista.

Tutkimuksessamme nousi esille, että toimintakulttuurin rakentamisessa tulisi kiinnittää huomiota yksilöllisyyteen liittyviin tekijöihin, kuten lasten erilaisiin tarpeisiin, jotta yksilöllinen huomioiminen mahdollistuu. Varhaiskasvatuksen oppimiskäsitys kattaa lasten kehittyvien taitojen, vahvuuksien ja mielenkiinnonkohteiden huomioimisen, mikä tarkoittaa, että kasvattajat joutuvat joustamaan myös etukäteissuunnitelmistaan, mikäli lasten tekemät aloitteet vievät toisaalle. Toiminnan on oltava monipuolista, jotta se huomioi lasten yksilölliset ominaisuudet. Myös oppimisympäristössä tulee huomioida lasten yksilölliset tarpeet, taidot ja kiinnostuksen kohteet. Moninaisuus tulee nähdä oppimisympäristöä rikastavana ja avartavana tekijänä. Vanhemmat olivat huolestuneita suurista ryhmäkoista, mutta tutkimuksen perusteella pienempi ryhmäkoko ei yksin takaa yksilöllisempää varhaiskasvatusta, sillä myös aikuisen toiminnalla on vaikutuksensa. Pienempi ryhmäkoko kuitenkin helpottaa yksilöiden tavoitteiden huomioimisen ryhmän varhaiskasvatussuunnitelmassa. Näin ollen muun muassa yksilön tavoitteet, kiinnostuksen kohteet ja vahvuudet on helpompi ottaa huomioon toiminnan suunnittelussa. Suuressa ryhmässä lapsi joutuu myös kilpailemaan kasvattajan huomiosta, pienryhmä puolestaan luo paremman mahdollisuuden lapsen näkemiselle ja kuulemiselle.

Kasvattajalla on suuri rooli lapsen yksilöllisyyden muodostumisessa. Tullessaan kohdatuksi omana itsenään, lapsi voi kokea olevansa riittävän hyvä ja oikeanlainen. Vuorovaikutuksen aikuisen ja lapsen välillä tulee olla arvostavaa ja kunnioittavaa, ja kasvattajan tulee olla läsnä ja saatavilla. Lapsen kehityksen kannalta on tärkeää, että lapsi kokee olevansa yksilönä rakasta-

misen arvoinen. Arjen tilanteissa, kuten pukemishetkissä piilee mahdollisuus lapsen yksilölliseen kohtaamiseen. Havainnoimisen voidaan ajatella olevan yksilöllisen huomioimisen taustalla, sillä sen avulla jokaisesta lapsesta tulee näkyvä. Arjen keskellä esimerkiksi hiljaisempi lapsi on vaarassa jäädä äänekkäämpien varjoon, ja tulla näin ollen nähdyksi yksipuolisesti. Luotettavan kuvan saamiseksi havainnoinnin tulee olla myös jatkuvaa.

Tutkimuksessamme nousi esille muutama tekijä, joiden alle yksilöllisyyden on joskus mahdollista jäädä. Näitä tekijöitä on muun muassa lasten sukupuoli, monikulttuurisuus ja ikä. Tutkimus osoitti, että stereotypiat ohjaavat edelleenkin lasten kehitystä. Leikit päiväkodeissa on usein jaettu niin sanottuihin tyttöjen ja poikien leikkeihin ja kasvattajat ohjaavat lapsia myös sukupuolen perusteella. Esimerkiksi jonoja muodostettaessa tyttö-poika-järjestykseen. Monikulttuurisuutta tarkastellessa nousi esille vaara siitä, että lapsen yksilöllisyys jää kulttuuritaustan varjoon. Tärkeää on myös huomioida, ettei lapselle voi määritellä kulttuuri-identiteettiä ulkoapäin, vaan kasvattajan tulee kunnioittaa sitä identiteettiä, jonka lapsi kokee itselleen merkitykselliseksi. Yksilöllinen huomioiminen monikulttuurisen lapsen kohdalla on hankalaa, jos kasvattajat kokevat, ettei heillä ole tarpeeksi osaamista monikulttuurisuuskasvatukseen. Monikulttuurisuuden huomioimista vaikeutti myös se, jos kasvatusyhteisössä ei oltu tarkasteltu monikulttuurisuuden huomioimista kriittisesti. Myös ikä saattaa toimia kategorisoivana tekijänä, jättäen yksilöllisyyden varjoonsa. Esimerkiksi pukeutuminen ja musiikin kuuntelu nähtiin kuuluvan kronologiselta iältään vanhemmalle ihmiselle sopivaksi, ja päiväkotikäinen lapsi ei musiikista kiinnostuneena näin ollen sopinut odotuksiin, joihin hänen ikänsä mukaan tulisi kuulua. Yksilöllisyyden toteutumiselle on kuitenkin eduksi, että lapsia katsotaan heidän kehitystasonsa ja kehittymässä olevien taitojensa mukaan yksilöllisesti kronologisen iän sijaan, kuten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteetkin (2016) velvoittavat. Tutkimuksen perusteella voimme todeta, että lapsen yksilöllisen huomioimisen näkökulmasta lapsia ei pitäisi kategorisoida esimerkiksi edellä mainittujen tekijöiden perusteella. Sen sijaan heidät tulisi huomioida aina yksilöllisinä persooninaan, ilman ennakko-oletuksia, ottaen huomioon muun muassa heidän tarpeet, vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet.

Pidämme tutkimustamme luotettavana. Luotettavuutta lisäsi muun muassa johdannossa mainitsemaamme tutkijatriangulaatio, jonka ansiosta pystyimme pohtimaan tutkimaamme yhdessä, saaden kaksi näkökulmaa asioihin. Mainitsimme johdannossa myös pyrkimyksestä käyttää korkeintaan 10 vuotta vanhoja lähteitä. Tähän pääsimmekin suurimmaksi osaksi, mutta joidenkin lähteiden kohdalla arvioimme tiedon olevan edelleen relevanttia. Valitsimme käytettäväksi tunnettuja ja jo aiemmissakin tutkimuksissa käytettyjä lähteitä, joten pidämme niitä luotettavana.

Ulkomaalaiset lähteet suomensimme kaksin, saaden näin kaksi näkökulmaa myös suomennoksiin, joten uskomme myös niiden olevan luotettavia.

Jatkossa aihetta olisi mielenkiintoista lähteä tutkimaan enemmän Pro gradu- tutkielmassa. Tutkimuksessa voisi kerätä esimerkiksi kyselyaineiston tai haastattelumateriaalia. Toisaalta tutkimuksessa olisi hyvä olla mukana myös havainnointia, sillä kasvattajan näkemykset yksilöllisen huomioimisen toteutumisesta voivat olla erilaiset kuin mitä käytäntö osoittaa. Mielenkiintoista olisi myös tutkia, miltä yksilön huomioiminen näyttäytyy nimenomaan ryhmän jäsenenä tai, miltä ryhmän toiminnan suunnittelemisen näyttäytyy yksilöllisyyden näkökulmasta.

Lähteet

Ahonen, L. (2017). *Vasun käyttöopas*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Alasuutari, M. (2016). *Tytön ja pojan varhaiskasvatus*. Teoksessa: Russo, M. & Heiskala, R. (toim.) *Sukupuolikäytös* (ss. 122-141). Helsinki: Gaudeamus.

Alasuutari, M. (2010). *Suunniteltu lapsuus*. Tampere: Vastapaino.

Alila, K & Eskelinen, M. (2014). Osa 1. *Vaikuta varhaiskasvatukseen. Vanhempien kuuleminen varhaiskasvatuksen lainsäädäntöprosessissa*. Teoksessa M. Alasuutari, K. Karila, K. Alila & M. Eskelinen. *Vaikuta varhaiskasvatukseen. Lasten ja vanhempien kuuleminen osana varhaiskasvatuksen lainsäädäntöprosessia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuitioita ja selvityksiä. 2014: 13. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75257/tr13.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Benjamin, S. (2013). *Kasvatus ja identiteetti*. Teoksessa: P. Toivanen & M. Laine (toim.) *Kestävä kasvatus – kulttuuria etsimässä*. Helsinki: Suomen kulttuuriperintökasvatuksen julkaisuja 6.

Benjamin, S. Laine, M. & Kallioniemi, A. (2015). *Varhaiskasvatuksen kulttuuriperintökasvatus yhteiskunnallisessa murroksessa*. Teoksessa: M. Ulbani, S. Poulter & A. Kallioniemi (toim.) *Uskonto lapsuuden kulttuureissa*. Helsinki: Lasten keskus.

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. (2002). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Helsinki: WSOY.

Eerola-Pennanen, P. (2017) *Kulttuurinen moninaisuus varhaiskasvatuksessa*. Teoksessa: Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Eerola-Pennanen P. & Turja L. (2017). *Yhdenvertaisuus ja moninaisuus*. Teoksessa: Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen P. (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino.

- Eskola, J. & Suoranta J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino: Tampere
- Hautamäki, A. (1996). *Individualismi on humanismia*. Teoksessa: Hautamäki, A, Lagerspetz, E. Sihvola, J. & Tarkki, J. *Yksilö modernin murroksessa*. Gaudeamus: Helsinki
- Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsén, E. (2017). *Lapsikohtainen havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa*. Teoksessa: Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Holkeri-Rinkinen, L. 2009. *Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa: dis- kurssi-analyttinen tutkimus päiväkodin arjesta*. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. Saatavilla: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66472/978-951-44-7692-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Hujala, (1999). *Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Huuska, M. & Karvinen, M. (2012). *Persoona on aina enemmän kuin sukupuoli*. Teoksessa: Ylitapio-Mäntylä, O. (toim.) *Villit ja kiltit*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kanninen, K. & Sigfrids, A. (2012). *Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin*. Juva: Bookwell Oy.
- Kalliala, M. (2012). *Lapsuus hoidossa? Aikuisen päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Raportit ja selvitykset 2016:6*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/176638_vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf
- Keltikangas-Järvinen, L. (2015). *Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2017). *Temperamentin arvioinnista osaamisen tunnistamiseen*. Teoksessa: Ahtola, A. (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Kivijärvi, T. (2017). *Vieras- ja monikielisen lapsen ja perheen tukeminen*. Teoksessa: Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koivisto, P., (2007). "*Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa*" *Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi*. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13312/9789513929053.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Koivula, M. & Eerola- Pennanen, P. *Yhteisöllisyys ja yksilöllisyys*. (2017). Teoksessa: *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen P. Tampere: Vastapaino.
- Koivunen, P-L. & Lehtinen, T. (2015). *Kasvu kiikarissa. Havainnoinnin käsikirja varhaiskasvattajille*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C., & Wong, G. T. (2017). *The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood care and learning environment*. Campbell Systematic Reviews, 13.
- Mattila, K-P. (2017). *Lapsen vahvistava kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mäkinen, M. (2017). *Minä olen ja kuulun! Lapsen identiteetin tukeminen*. Teoksessa: Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nurmijärven uutiset. (9.12.2015). *Ei varhaiskasvatuksen leikkauksille– vanhemmat vaativat laatua Nurmijärven päivähoitoon*. Haettu (16.3.2019) osoitteesta <https://www.nurmijarvenuutiset.fi/artikkeli/344790-ei-varhaiskasvatuksen-leikkauksille-vanhemmat-vaativat-laatua-nurmijarven>
- OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing. Saatavilla: https://www.unicef.org/easterncaribbean/spmapping/Implementation/ECD/Starting-StrongII_OECD_2006.pdf

- Pramling Samuelsson, I., Williams, P., & Sheridan, S. (2015). *Stora barngrupper i förskolan relaterat till läroplanens intentioner* [Large groups in preschool in relation to the intentions of the curriculum]. *Nordisk Barnehageforskning*, 9(1), 1–14. doi: 10.7577/nbf.1012
- Puroila, A-M. & Estola, E. (2012). *Lapsen hyvä elämä? Päiväkotiarjen pienten kertomusten äärellä*. Haettu (27.2.2019) osoitteesta <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2013/03/Puroila-Estola-3.pdf>
- Raittila, R. (2013). *Pienryhmätoiminta ja leikkialueet, Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä*. Teoksessa: Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Karila, K. & Lipponen, L. Tampere: Vastapaino.
- Rutanen, N. (2012). *Alle kolmivuotiaat paikkansa tuottajina päiväkodissa*. Varhaiskasvatuksen Tiedelehti. *Journal of Early Childhood Education Research* vol 1, 1, 44-56. Saatavilla: <https://jecer.org/wp-content/uploads/2012/12/Rutanen-4-.pdf>
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A., (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto Kvali-MOTV, Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja*. Julkaisija: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto Tampereen yliopisto.
- Sahlberg, P. (1996). *Kuka auttaisi opettajaa - post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 119. Saatavilla: <https://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/KUKA-AUTTAISI-OPETTAJAA.pdf>
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja.
- Salminen, J. & Poikonen, P-L. (2017). *Opetussuunnitelma pedagogisena työvälineenä*. Teoksessa: *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola- Pennanen, P. Tampere: Vastapaino.
- Salo, S. (2010). *Emotionaalisen saatavillaolon lisääminen päivähoidossa*. Teoksessa: Kallinen, K. & Sigfris, A. *Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin*. PS- kustannus: Juva

- Saukkonen, S. (2003). *Koulu ja yksilöllisyys. Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia*. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13287/9513914216.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Siippainen, A. (2017). *Sukupuoli ja ikä*. Teoksessa: Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino.
- Slot, P. L., Lerkkanen, M.-K., & Leseman, P. P. M. (2015). *The relations between structural quality and process quality in European early childhood education and care provisions: secondary analyses of large scale studies in ve countries*. CARE: Curriculum & Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care, Utrecht University.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Jyväskylä: Tammi.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. (2017). *Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa*. Teoksessa: Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino.
- Uotila, J. (20.4.2018). *Varhaiskasvatuksen ryhmäkoot liian suuria*. Haettu (16.3.2019) osoitteesta <https://www.kansanuutiset.fi/artikkeli/3886380-varhaiskasvatuksen-ryhmakoot-ovat-liian-suuria>
- Varhaiskasvatuslaki. (2018). Haettu (12.11.2018) osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. (2016). *Määräykset ja ohjeet 2016:17*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu (12.11.2018) osoitteesta https://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf

- Vuorisalo, M. & Eerola-Pennanen, P. *Eriarvoistuminen ja kamppailut omasta asemasta.* (2017). Teoksessa: Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen P. (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia.* Tampere: Vastapaino.
- Wahlman-Calderara, T. & Halila, R. (2016). *Intersukupuolisuus. Taustaraportti ETENE:n kannottoon.* Haettu (8.3.2019) osoitteesta <https://etene.fi/documents/1429646/2056382/IS-raportti20160331.pdf/58bf2412-48a9-4521-b5ae-81a3ee3bc07b/IS-raportti20160331.pdf.pdf>.
- Williams, P., Sheridan, S., Harju-Luukkainen, H. & Pramling--Samuelsson, I. (2015). *Does group size matter in preschoolteacher's work? The skills teacheremphasise for children in preschool groups of different size.* Saatavilla: <https://jecer.org/wp-content/uploads/2015/10/Williams-Sheridan-Harju-Luukkainen-Pramling-Samuelsson-issue4-2.pdf>
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2012a). *Leikillä ja toiminnalla ei ole sukupuolta.* Teoksessa: Ylitapio-Mäntylä, O. (toim). *Villit ja kiltit. Tasa-arvokasvatusta tytöille ja pojille.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2012b). *Sukupuolittuneet käytännöt varhaiskasvatuksessa.* Teoksessa: Ylitapio-Mäntylä, O. (toim.) *Villit ja kiltit. Tasa-arvokasvatusta tytöille ja pojille.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2012c). *Tasa-arvo ja sukupuoli varhaiskasvatuksen opetus- ja toimintasuunnitelmissa.* Teoksessa: Ylitapio-Mäntylä, O. (toim). *Villit ja kiltit. Tasa-arvokasvatusta tytöille ja pojille.* Jyväskylä: PS-kustannus.